

ŠKOLSKÝ PSYCHOLÓG VO SVETLE SKÚSENOSTÍ PROJEKTU PRINED²

SCHOOL PSYCHOLOGIST IN LIGHT OF THE EXPERIENCE OF PROJECT PRINED

ROBERT SABO, KATARÍNA VANČÍKOVÁ

Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela, Ružová 13, Banská Bystrica, Slovensko, robert.sabo@umb.sk;
katarina.vancikova@umb.sk

Abstrakt: Autori v príspevku prinášajú poznatky o pôsobení školských psychológov na vybraných základných školách na Slovensku v rámci projektu PRINED – PROjekt INkluzívnej EDukácie. Poznanie prezentované v príspevku vzniklo na základe intenzívneho kontaktu autorov s dvadsiatimi inkluzívnymi tímami, s ktorými pracovali počas trvania projektu. Autori sa tiež opierajú o čiastkové výsledky získané z interview s fokusovými skupinami (členmi inkluzívnych tímov) a z interview s manažérmi škôl, ktoré však nie je možné v tejto fáze výskumu prezentovať v metodologicky korektnej a ucelenej podobe. I v tejto etape výskumného projektu je však možné identifikovať základné problémy, ktoré priniesla táto, pre slovenské školstvo nová, skúsenosť. Ukázalo sa, že systémovému zavádzaniu školských psychológov do školskej praxe musí predchádzať úprava legislatívy. Absentuje zreteľné vymedzenie pracovnej náplne školských psychológov a zadefinovanie konkrétnych právomocí. Závažnou prekážkou profesijného rastu tejto kategórie odborných zamestnancov je nedoriešená otázka postgraduálneho vzdelávania. Len po odstránení týchto nedostatkov môžeme uvažovať o školských psychológoch ako o integrálnej súčasti života školy.

Kľúčové slová: školský psychológ; inkluzívny tím; inkluzívne vzdelávanie; postgraduálne vzdelávanie; kompetenčný profil

Abstract: The authors of the article describe the experience of PROject of INklusive EDucation PRINED under which inclusive teams were placed in some school in Slovakia. The knowledge presented in this paper is the result of cooperation with twenty inclusive teams having been in close contact during the project implementation. The authors also used the partial results obtained from interviews with focus groups (inclusive team members) and with the school managers, but at this stage of research it is not possible to present them in methodologically correct and coherent form. However it is possible now to identify the basic problems which this new experience revealed. We found that legislation must be modified before putting the school psychologists into school practice. The present legislation lacks clear defining of the school psychologist workload as well as his/her specific competencies. The significant obstacle of professional development of school psychologists is the unsolved issue of the postgradual learning practice. We may consider the school psychologist as an integral part of a school life only after the elimination of above mentioned shortcomings.

Keywords: school psychologist; inclusive team; inclusive education; postgradual learning practice, competence profile

1 Úvod

Koncom 90. rokov minulého storočia sa najmä v anglo-amerikej spoločnosti začal rozvíjať koncept inkluzívneho vzdelávania. Posuny myslenia novej postmodernej doby, ktorej ideou sa stáva personalizmus, ako i zmeny v štruktúre spoločnosti zosilnili tlak na zabezpečenie rovnomernej distribúcie kvalitného vzdelania pre všetky deti. Tento apel zaznieva na konferenciách Organizácie Spojených národov pre výchovu, vedu a kultúru UNESCO, stále častejšie sa objavuje v odporúčaniach Rady Európy i Európskej únie. Inkluzívne vzdelávanie sa stáva synonymom kvalitného vzdelávania a výzvou pre mnohé krajiny, ktorých vzdelávací systém bol skôr selektívny. K týmto krajinám patrí aj Slovensko.

² Príspevok je výstupom riešenia projektu VEGA č. 1/0765/16 Kvalita vybraných komponentov školskej kultúry ako podmienka tvorby inkluzívneho školského prostredia.

Hoci sa Slovensko prihlásilo k myšlienkam inkluzívneho vzdelávania a na viacerých medzinárodných fórach sme deklarovali, že prijmemo inklúziu za základný princíp svojho vzdelávacieho systému, inklúzia je stále viac výzvou ako realitou našich škôl. Silná tradícia špeciálneho školstva nás dlho nechávala chladnými aj voči úvahám o integrácii tzv. hendikepovaných žiakov do hlavného prúdu škôl. A tak, keď sa koncom 20. storočia krajiny západnej Európy začali zaoberať otázkami inklúzie, v našich podmienkach sa len otvárala otázka integrácie. Integračná vzdelávacia politika sa navyše rodila v zložitom období revolučných premien spoločnosti. Možno i preto má dodnes svoje rezervy a nie je úplne zvládnutá. Dnes začíname hovoriť o inklúzii a vášnivo diskutujeme o potrebe reformy školstva, v rámci ktorej by sa uskutočnili dôležité štrukturálne a systémové zmeny a naplnil sa tak odkaz inkluzívneho vzdelávania. Slovo inklúzia sa stále častejšie objavuje v legislatívnych a pedagogických dokumentoch, no nie vždy v správnom kontexte. O tom, že inkluzívne vzdelávanie ešte nemá na Slovensku „zelenú“ svedčí aj aktuálny školský zákon, (Zákon č. 245/2008), ktorý podľa odborníkov doslova limituje politiku inklúzie v našich podmienkach. Je postavený na segregáčnom koncepte špecifikovaných skupín detí a žiakov, ktorý sa zakladá na veľmi dôsledných klasifikáciách odlišností od predpokladanej normy. V zákone je totiž predstretá celá škála formálneho vzdelávania definovaných skupín detí vrátane špeciálnych, praktických škôl, či špeciálnych tried (Kaščák & Pupala, 2013). Nielen zle nastavená legislatíva, ale i spôsob, akým sa prvky inklúzie zavádzajú do praxe hovorí veľa o tom, či je inkluzívne vzdelávanie skutočne prioritou a víziou zmeny nášho vzdelávacieho systému. Žiaľ, nie sme svedkami koncepčných a systémových krokov. Inkluzívne vzdelávanie sa vkráda do našich škôl len vďaka projektom, ktoré sú štedro financované zo štrukturálnych fondov. Často ide o priame zadania v podobe tzv. národných projektov. Tieto počiny zo strany vlády by bolo možné hodnotiť veľmi pozitívne, keby výsledky ukončených projektov nezostali nepovšimnuté. Viaceré projekty pritom priniesli vzácne poznatky, ktoré by mali byť reflektované pri systémovom zavádzaní prvkov inkluzívneho vzdelávania. Medzi také rozhodne patrí i Projekt Inkluzívnej EDukácie PRRINED. Žiadateľom a realizátorom projektu bolo Metodicko-pedagogické centrum pod odbornou garanciou V. Kleina a V. Šilonovej.

2 Inkluzívne tímy na školách – nová a nepovšimnutá skúsenosť

Národný projekt inkluzívneho vzdelávania, ktorý je známy pod svojou skratkou PRINED, priniesol v oblasti inkluzívneho vzdelávania mnoho zaujímavých poznatkov. Jeho jedinečnosť spočívala v myšlienke tvorby inkluzívneho prostredia, ktorá sa naplňovala najmä cez existenciu inkluzívnych tímov. Tie pôsobili priamo na základných školách a poskytovali pomoc nielen samotnej škole, ale aj materskej škole, ktorá bola jej tzv. dvojíčkou. Vo väčšine prípadov išlo o materskú školu, ktorá geograficky spadala do pásma pôsobnosti základnej školy. Slovensko vďaka PRINED-u zažilo novú skúsenosť. Z rozpočtu takmer 16 miliónov eur bola veľká časť investovaná do pokrytia miezd nemalého počtu pedagogických asistentov (200) a 365 odborných zamestnancov, ktorí pracovali v prostredí našich škôl 20 mesiacov (1. 4.2014 do 30.11.2015). Sto základných škôl v rozmanitých regiónoch Slovenska dostalo vďaka tomuto projektu šancu získať jedinečnú skúsenosť s prácou inkluzívnych tímov. Hoci rozsiahla evalvačná správa priniesla veľa presvedčivých dôkazov o tom, že ich prítomnosť na školách bola viac než prospešná, po ukončení projektu zostalo ticho. Hoci sa v týchto dňoch ukončuje proces tvorby následného – podobne zameraného projektu, skúsenosť z PRINEDu nebola pre tvorcov vzdelávacej politiky natoľko zaujímavá, aby ju pretavili do systémových zmien. Nevoláme po unáhlených rozhodnutiach. Avšak žiaľ, nie sú ani žiadne signály, ktoré by nasvedčovali tomu, že v projekte získané know-how je v centre záujmu tých, ktorí deklarujú, že inkluzívne vzdelávanie je prioritou našich reformných snáh.

3 Školský psychológ ako dôležitý článok inkluzívneho tímu

V odporúčaniach tvorcov projektu PRINED bol položený akcent na komplexnosť pomoci žiakom. Inkluzívny tím mal byť podľa nich zostavený z pedagogických, ako i odborných zamestnancov. O zložení mala rozhodnúť škola, reflektujúc potreby žiakov. Školy mohli zamestnať sociálnych pedagógov, špeciálnych pedagógov, logopédov, liečebných pedagógov. Za dôležitú súčasť inkluzívnych tímov považovali tvorcovia projektu i školského psychológa. Vďaka PRINED-u tak k 418 psychológom, ktorí pracovali v danom období na CPPPaP, 175 psychológom na ČŠPP a 183 školským psychológom, ktorí už pracovali v teréne škôl, pribudlo ďalších 84. Tí však nepracovali individuálne, ale boli integrálnou súčasťou širšie poňatých inkluzívnych tímov.

Početnosť tímu určovala samozrejme veľkosť školy. Priemerne však išlo o štvor až päťčlenné tímy. Ich zloženie z pohľadu zastúpenia odborných zamestnancov bolo v konečnom dôsledku rozmanité. Nie vždy kopírovalo skutočné potreby školy, keďže vízia riaditeľa/riaditeľky niekedy narazila na realitu nedostatku kvalifikovaných ľudí. Problémy boli najmä s logopédmi. Čiastočne však aj so školskými psychológmi. Napriek tomu väčšina škôl (84) dostala príležitosť vyskúšať si, ako dokáže život školy ovplyvniť ich prítomnosť. Nie vždy sa podarilo zamestnať školského psychológa. Niektorí z nich nemali vyštudovaný príslušný odbor a prichádzali do prostredia škôl s predchádzajúcou praxou v zariadeniach výchovného poradenstva a prevencie.

Na to, či boli školskí psychológovia v rámci štruktúry inkluzívneho tímu jeho funkčným článkom sú rôzne názory. Podľa našich skúseností bol ich význam nepopierateľný (Autori príspevku pôsobili v rámci projektu v pozícii konzultantov a supervízorov na dvadsiatich školách. Boli súčasťou širšieho expertného tímu, ktorý pozostával z desiatich členov. Každý z nich bol konzultantom desiatich škôl, o ktoré sa počas trvania projektu staral, poskytoval konzultácie a pomoc v otázke tvorby inkluzívneho prostredia.) V nejednom prípade sa javilo, že hrajú rozhodujúcu rolu v tvorbe inkluzívnej klímy školy. Skúsenosti niektorých členov expertnej skupiny boli aj iné. Z diskusií však vyplynulo, že v prípadoch, keď psychológ pôsobil v tíme deštruktívne či nefunkčne, boli v hre najmä jeho osobnostné kvality či neprofesionálny prístup.

O tom ako samotní školskí psychológovia vnímali svoj prínos v oblasti tvorby inkluzívneho prostredia prináša zaujímavé informácie záverečná evalvačná správa. Nájdeme v nej aj dôležité informácie o tom, aké činnosti vykonávali najčastejšie a čo tvorilo ich skutočnú pracovnú náplň. Zaujímavé sú i argumenty, ktorými by obhajovali zavedenie pozície školského psychológa do škôl (Janoško, 2015).

O význame prítomnosti školských psychológov na školách by mali najviac hovoriť tí, o ktorých v inkluzívnom vzdelávaní ide. Teda žiaci. Záverečná evalvačná správa prináša aj informácie o tom, ako deti vnímali pomoc jednotlivých odborných zamestnancov, ako aj to, či bolo školského psychológa v škole cítiť (Matulayová, 2015, s. 79).

4 Na čo nebola školská prax pripravená – problémy, ktoré si žiadajú riešenia

Hoci projekt PRINED priniesol dôkazy o tom, že školskí psychológovia majú svoje miesto v bežných školách a sú neodmysliteľnou súčasťou inkluzívnych tímov, odkryl aj problémy, ktoré treba riešiť v prípade, že chceme uvažovať o ich systémovom zavedení do škôl. Z dôvodu limitovaného priestoru upozorníme na dva z nich:

- a) Nedostatočná špecifikácia pracovnej náplne školských psychológov
- b) Obmedzenia kontinuálneho vzdelávania školských psychológov

a) Nedostatočná špecifikácia pracovnej náplne školských psychológov

Systémovému zavádzaniu školských psychológov (ako aj ďalších kategórií odborných zamestnancov) do školskej praxe by malo predchádzať jednoznačné vymedzenie ich pracovnej náplne, konkrétnych právomocí a diskusia k návrhu k profesijného štandardu školského psychológa. V kapitole 3 sme doložili význam a opodstatnenosť školských psychológov v prostredí bežných základných škôl. Avšak nie v každom prípade sa školský psychológ osvedčil a bol prínosom pre tímovú spoluprácu. Ako závažný problém sa ukázala skutočnosť, že predstavy o náplni práce boli nepresné, nejednoznačné, skreslené, nepochopené. Hoci existuje koncepcia práce školského psychológa, má iba všeobecný charakter. Služi ako záväzný dokument, na základe ktorého si každý školský psychológ pripravuje vlastnú náplň práce (Gajdošová & Valihorová). A tu sa otvára priestor na vlastnú interpretáciu pomerne všeobecných odporúčaní. Ani legislatívne dokumenty nepomáhajú vykresliť napríklad presné hranice medzi kompetenciami psychológa a školského psychológa. V zákone o pedagogických a odborných zamestnancoch (Zákon č. 317/2009 Z.z.) vymedzuje § 20 kompetencie psychológa a školského psychológa veľmi podobne. Dôraz sa kladie akurát na skutočnosť, že školský psychológ môže vykonávať iba orientačnú psychologickú diagnostiku – v tomto ohľade sú jeho právomoci v porovnaní so psychológom obmedzené. Aktuálne legislatívne dokumenty vnímajú školského psychológa ako samostatného odborného pracovníka, ktorý vykonáva svoju činnosť priamo v škole alebo dochádza v stanovených dňoch zo zariadenia výchovného poradenstva a prevencie (porovnaj Gajdošová). Natíska sa teda otázka, či je alebo nie je potrebné vykresliť pevnejšiu hranicu medzi kompetenciami psychológa a školského psychológa.

Skúsenosti projektu PRINED nás vedú ku konštatovaniu, že práca školského psychológa v inkluzívnom tíme má svoje špecifiká, o ktorých je potrebné hovoriť. Ukázalo sa, že prelínanie kompetencií psychológa a školského psychológa môže narušiť klímu i efektivitu spolupráce inkluzívneho tímu. V prípade, že školský psychológ prichádza do školy so skúsenosťou práce v CPPPaP a ČSPP, jeho predchádzajúca prax môže spôsobiť nemalé ťažkosti. Keďže profesijné kompetencie školského psychológa nie sú dostatočne špecifikované, ich výklad podlieha subjektívnej interpretácii. Predošlá pracovná skúsenosť priam diktuje jedincovi konať podľa zabehnutých zvyklostí, čo môže spôsobiť aj prekročenie svojich právomocí. Subjektívna je i interpretácia etického kódexu školského psychológa, ktorý sa prelína s etickým kódexom psychologickéj činnosti. Aj tento dokument je pre školského psychológa záväzný (podľa Gajdošová). Čo však znamená ochrana záujmov klienta či zachovanie nezávislosti, nestrannosti a mlčanlivosti v prípade, že je školský psychológ členom inkluzívneho tímu? Tímu, ktorý hľadá spoločné riešenia konkrétnych problémov konkrétnych detí? Ktoré informácie zdieľať s ostatnými členmi a ktoré už nie? Ktoré dokumenty a záznamy majú byť archivované v škole a ktoré je možné odnieť, znehodnotiť v záujme ochrany dieťaťa a jeho rodiny? Odborní zamestnanci v zariadeniach výchovného

poradenstva a prevencie majú v týchto otázkach jasno. Avšak uplatňovanie identických pravidiel v prostredí školy môže spôsobiť to, že sa zo šikovného a pracovitého školského psychológa stane nefunkčný člen tímu, ktorý nielenže komplikuje spoluprácu pri riešení problému, ale naruša i celkovú klímu tejto spolupráce. Ak etický kódex školského psychológa nedá psychológovi presný návod ako konať, môže sa dostať do subjektívnej nepohody, ktorá sa podpíše i na jeho výkonoch. Tlak skupiny, aby zdieľal svoje zistenia a prispel tak k hľadaniu efektívnej pomoci žiakovi totiž môže vyvolať aj istú formu morálneho distresu (Mareš, 2016).

b) Možnosti a obmedzenia kontinuálneho vzdelávania školských psychológov

Ďalšia skúsenosť poukazuje na potrebu niekoľkých konkrétnych úprav v presadzovanej politike ohľadom kontinuálneho vzdelávania školských psychológov (týka sa aj ostatných kategórií odborných zamestnancov). Ak chceme uvažovať o ich systémovom zavádzaní do školskej praxe, musíme rozšíriť možnosti ich profesijného rastu v rámci postgraduálnej prípravy, t. j. napr. v rámci tzv. kontinuálneho vzdelávania. Kľúčová je najmä novelizácia znenia niektorých častí zákona č. 245/2008 Z. z., zákona č. 317/2009 Z. z., vyhlášky 437/2009 Z. z. a ďalších právnych noriem a záväzných nariadení. Podľa nášho názoru je kľúčové porozumieť nevyhnutnosti spoločného ďalšieho (kontinuálneho) vzdelávania odborných a pedagogických zamestnancov, ktoré vnímame ako rozhodujúci faktor zvyšovania miery porozumenia medzi pomáhajúcimi profesiami v prostredí škôl a školských zariadení. Žiaľ, oficiálne deklarovaný a prakticky uplatňovaný prístup väčšiny členov akreditačnej rady v rámci „Odboru pedagogických a odborných zamestnancov, siete škôl a školských zariadení, kontinuálneho vzdelávania“ na MŠVVaŠ SR pri posudzovaní žiadostí o akreditáciu programov kontinuálneho vzdelávania, je v priamom rozpore nielen so zisteniami viacerých národných projektov (realizovaných pod gesciou MŠVVaŠ SR), ale aj s aktuálnym vedeckým poznaním a odporúčaniami odborníkov od nás i zo zahraničia (bližšie pozri na <https://www.minedu.sk/akreditacia-programov-doplnujuceho-pedagogickeho-studia-a-programov-kontinualneho-vzdelavania/>). Naše tvrdenia doložíme krátkou analýzou programov kontinuálneho vzdelávania ponúkaných Metodicko-pedagogickým centrom (ako priamo riadenej organizácie MŠ SR s najväčším záberom a ponukou) vo vzťahu k cieľovým skupinám ktorým sú určené, ako i stručným prehľadom niektorých odporúčaní zahraničnej proveniencie, najmä zo zdrojov výskumných správ realizovaných pod gesciou Európskej agentúry pre špeciálnu a inkluzívnu edukáciu.

V zozname akreditovaných programov kontinuálneho vzdelávania na stránkach Metodicko-pedagogického centra (<http://www.mpc-edu.sk/vzdelavacia-cinnost/ponuka-akreditovanych-vzdelavacich-programov>) je uvedených vyše 1600 programov. Z tohto počtu je len 31 programov určených pre odborných zamestnancov. Dva z nich sú tzv. prípravné atestačné. Dokonca prípravné atestačné vzdelávanie k I. atestácii je určené výhradne len psychológom a školským psychológom. V súvislosti s reálnym počtom psychológov a školských psychológov (pozri kapitola 3) v systéme výchovy a vzdelávania, je skoro nemožné v rámci Slovenskej republiky zostaviť vzdelávaciu skupinu. V tomto zmysle vyznieva paradoxne zadefinovanie cieľových skupín tzv. prípravných atestačných vzdelávacích programov k I. a II. atestácii, keď jeden je určený len psychológom a školským psychológom a druhý všetkým odborným zamestnancom. Chceme však upozorniť na podstatný a zarážajúci fakt, a síce, že z celkového počtu viac než 1600 programov kontinuálneho vzdelávania je len 12 určených pre pedagogických aj odborných zamestnancov. Z toho je 7 zameraných na zvyšovanie profesijných kompetencií v oblasti využívania informačno-komunikačných technológií a len 4 na rozvoj špecifických profesijných kompetencií.

Považujeme za neprimerané takto striktne špecifikovať cieľové skupiny programov kontinuálneho vzdelávania. Postgraduálna príprava pedagogických a odborných zamestnancov je jedinečnou príležitosťou aplikovať v praxi poznanie a odporúčania súvisiace s aspektom interdisciplinárnej a multidisciplinárnej tímovej spolupráce. Ak sa Slovenská republika zaviazala ratifikáciou viacerých medzinárodných dohôd implementovať do praxe prvky inkluzívneho vzdelávania, bez zvyšovania možností multidisciplinárnej spolupráce nebude možné tieto záväzky aj uskutočniť. Jedným z krokov, ako ich skutočne aj realizovať je podľa nás práve možnosť spoločného vzdelávania pedagogických a odborných zamestnancov. Teda rozhodujúca je vyššia miera flexibility a odbornej erudovanosti pri predkladaní a posudzovaní žiadostí o akreditáciu programov kontinuálneho vzdelávania. Samozrejme nespochybňujeme týmto potrebu špecifických programov, určených špecifickým cieľovým skupinám. Určite však nie v pomere, ktorý sme prezentovali na príklade akreditovaných programov uvedených na stránkach Metodicko-pedagogického centra.

Ako sme už naznačili vyššie, multidisciplinárna a zároveň interdisciplinárna spolupráca všetkých aktérov edukačného procesu je jedným z kľúčových faktorov, ktorý ovplyvňuje efektivitu a kvalitu edukácie. Zvlášť ak sa odkazujeme na koncept inkluzívneho vzdelávania. Pri „odstraňovaní bariér a prekážok v učení sa a zapojení“ (Booth & Ainscow, 2007) je zásadným princípom práve tímová spolupráca všetkých zainteresovaných. Multidisciplinaritu pre potreby príspevku pritom vnímame na úrovni spolupráce medzi:

- viacerými inštitúciami (školy, zariadenia výchovného poradenstva a prevencie, sociálna kuratela, zdravotnícke zariadenia a iné),

- vo vnútri jednotlivých inštitúcií, v rámci multidisciplinárnych tímov – rôzne druhy a stupne škôl, ale aj napr. zariadenia výchovného poradenstva a prevencie.

Interdisciplinárny prístup je charakterizovaný najmä vzájomnou úctou, rešpektom, akceptáciou a komplexným vnímaním javov súvisiacich s edukačným procesom. V tíme má každý svoje miesto a pre priebeh a výsledky sú všetci rovnako dôležití.

Výskumy realizované Európskou agentúrou pre špeciálnu a inkluzívnu edukáciu poukazujú na obrovský potenciál a význam úzkej spolupráce medzi školami a ďalšími subjektmi v systéme starostlivosti o deti a mládež, rodinu ako takú. Napr. jednou z odporúčaných foriem ďalšieho vzdelávania pre profesionálov v tzv. pomáhajúcich profesiách sú spoločné tréningy, ktoré umožňujú:

- organizovať diskusie ku konkrétnym „prípadoch“,
- zdieľať vedomosti a pracovné stratégie,
- získať špecifické znalosti poskytované externými profesionálmi,
- diskutovať o otázkach riadenia interných alebo externých profesionálov,
- zaistiť si externý dohľad (kritický priateľ, supervízia a pod.),
- rozvíjať osobné kompetencie (Soriano, 2005, s. 28).

Rôzne prístupy musia byť integrované a koordinované, posilňujúce komplexný a holistický prístup. Nemajú poskytovať roztrieštenú starostlivosť (Soriano, 2005, s. 45,46). Koordinovaný postup všetkých zložiek systémov pomoci a podpory je to, čo môžeme považovať za holistický prístup v praxi, keď je rodine možné poskytnúť primeranú podporu (Sorianová & Kyriazopoulou, 2010, s. 15). Medzi kľúčové princípy inkluzívneho vzdelávania patrí, okrem mnohých iných, i úzka spolupráca medzi jednotlivými sektormi ponúkajúcimi podporné služby. Spolupráca by mala byť typická dobrými pracovnými vzťahmi, efektívnou komunikáciou, najmä čo sa týka výmeny a zdieľania informácií (Sorianová & Kyriazopoulou, 2010, s. 18).

Ukazuje sa, že efektívna spolupráca je dôležitá už v prvotnej fáze tzv. rozpoznania a identifikácie prvých príznakov zlyhávania u konkrétného dieťaťa, či žiaka. V tejto chvíli by mal mať učiteľ možnosť komunikovať svoje zistenia v multidisciplinárnom tíme (Watkins, 2007, s. 39). V odbornej literatúre sa dokonca často stretávame s myšlienkou, že úspešnosť dieťaťa/žiaka, jeho celkový pokrok, nie je záležitosťou len učiteľa. Zodpovednosť za tieto procesy a záujem na napredovaní by mali mať všetci zúčastnení – zamestnanci škôl, centier, iní špecialisti a pod. (Watkins, 2007, s. 41, McCausland 2005, s. 63).

Uvedieme aj konkrétne odporúčania k postgraduálnemu vzdelávaniu profesionálov v pomáhajúcich profesiách (Watkins, 2007, s. 55):

- Činnosť špecializovaných multidisciplinárnych hodnotiacich tímov by mala byť založená na princípe spolupráce a interdisciplinárneho prístupu. Podpora inklúzie akceptujúcej rozdielne potreby jednotlivých žiakov je najlepšie dosiahnuteľná prostredníctvom spolupráce a spoločným získavaním skúseností s učením. Týka sa to všetkých, ktorí sa na inkluzívnej edukácii podieľajú.
- Bez ohľadu na odbor, v ktorom špecialisti, ktorí sú súčasťou tímu pracujú – či už je to pedagogika, psychológia, sociálna oblasť, alebo medicína, mali by pri hodnotení žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami používať skôr kvalitatívne, ako čisto kvantitatívne metódy, mali by vychádzať z názoru, že hodnotenie je neoddeliteľnou súčasťou širšieho edukačného procesu a jeho cieľom je prinášať informácie pre procesy výučby a učenia sa.

4 Závery

V prípade, že chceme uvažovať o školských psychológoch ako o členoch inkluzívnych tímov a systematicky ich zaviesť do prostredia škôl, je nutné prijať konkrétne opatrenia. Tie priamo vyplývajú z ratifikovaných medzinárodných dohôd, ktorými sa Slovensko zaviazalo zavádzať proinkluzívne opatrenia do systému vzdelávania. Na vymedzenom priestore sme upozornili na nevyhnutnosť úpravy záväzných noriem a predpisov vo vzťahu ku kompetenčnému profilu psychológa a školského psychológa, ako i na nutnosť legislatívne ošetriť a rozšíriť možnosti profesijného rastu školských psychológov v rámci postgraduálneho vzdelávania s dôrazom na špecifiká tímovej spolupráce.

Zoznam bibliografických odkazov

- Booth, T., & Ainscow, M. (2007). *Ukazatel inkluze. Rozvoj učení a zapojení ve školách. 1. vydání*. Praha: Rytmus.
- Borg, H., Hunter, J., Sigurjónsdóttírová, B., & D'Alessiová, S. (Ed.). (2011). Klíčové principy zlepšování kvality inkluzivního vzdělávání - Doporučení pro praxi. Odense, Denmark. Cit. 25. 02 2011. Dostupné na Internetu: http://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education-recommendations-for-practice_keyprinciples-rec-CS.pdf
- Gajdošová, E., & Valihorová, M. (dátum neznámy). Školský psychológ na Slovensku. Cit. 15. 10 2016. Dostupné na Internetu: <http://www.aspsr.sk/dokumenty/psychosr.pdf>
- Janoško, P. (2015). Prínos a reflexia odborných zamestnancov projektu PRINED. In K. autorov, *Evalvačná správa z projektu PRINED - Projekt INkluzívnej EDukácie. Záverečná evalvačná správa* (s. 61-77). Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum.
- Kaščák, O., & Pupala, B. (2013). Analýza štátneho vzdelávacieho programu pre predprimárne vzdelávanie a legislatívy v SR z aspektu inkluzívneho vzdelávania. In K. autorov, *Podpora inkluzívneho modelu vzdelávania pre potreby predprimárneho stupňa školskej sústavy* (s. 21 - 24). Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum.
- Mareš, J. (2016). Moral distress: Terminology, theories and models.
- Matulayová, T. (2015). Názory žiakov na odborných zamestnancov . In K. autorov, *Evalvačná správa z projektu PRINED - Projekt INkluzívnej EDukácie. Záverečná evalvačná správa* (s. 61 - 77). Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum.
- McCausland, D. (2005). International experience in the provision of individual education plans for children with disabilities. Dublin. Cit. 17. 04 2014. Dostupné na Internetu: [http://www.nda.ie/cntmgmtnew.nsf/0/393FEBD9B935DE01802570660054EC18/\\$File/IEPReport.pdf](http://www.nda.ie/cntmgmtnew.nsf/0/393FEBD9B935DE01802570660054EC18/$File/IEPReport.pdf)
- Soriano, V. (Ed.). (2005). Early Childhood Intervention. Analysis of Situation in Europe. Key Aspects and Recommendations. Summary Report. Middelafahrt: European Agency for Development in Special Needs Education. Cit. 22. 03 2014. Dostupné na Internetu: http://www.european-agency.org/sites/default/files/early-childhood-intervention-analysis-of-situations-in-europe-key-aspects-and-recommendations_eci_en.pdf
- Sorianová, V., & Kyriazopoulou, M. (Ed.). (2010). Raná péče - Pokrok a vývoj 2005-2010. Odense. Cit. 15. 02 2015. Dostupné na Internetu: http://www.european-agency.org/sites/default/files/early-childhood-intervention-progress-and-developments_ECI-report-CS.pdf
- Watkins, A. (Ed.). (2007). Assessment in Inclusive Settings: Key Issues for Policy and Practice. Odense, Denmark. Cit. 22. 01 2015. Dostupné na Internetu: http://www.european-agency.org/sites/default/files/assessment-in-inclusive-settings-key-issues-for-policy-and-practice_Assessment-EN.pdf